

ДИСКУССИИ

УДК 378.674

Яркова Елена Николаевна

доктор философских наук, профессор кафедры философии Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ).

E-mail: mimus.lena@mail.ru

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА (К ПРОБЛЕМЕ ПОИСКА ПРИНЦИПА СООБРАЗНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ)

Аннотация. В статье развивается тема, поднятая в работе Ю. В. Ларина «Образование в поисках принципа сообразности»¹, где в качестве актуального принципа современного образования выдвигается принцип культуросообразности.

Цель предпринятого автором исследования – анализ ценностно-смыслового содержания принципа культуросообразности образования.

Методология исследования формируется посредством апелляции к культурологическому подходу, соединяющему методы идеального типизирования и ценностно-смысловой реконструкции.

Результаты исследования. На основании экспликации трех модусов отношения человека к миру: «мир – условие», «мир – средство», «мир – цель» выделяются три типа культуры в целом и, соответственно, три типа педагогической культуры: традиционный, утилитарный, креативный.

Педагогическая культура традиционного типа нацеливает на воспитание homo traditional – человека традиционного, индивида, послушного исполнителя сложившихся в культуре ценностно-смысловых, нормативно-регулятивных установлений и предписаний, подчиняющего свою деятельность передаваемой от поколения к поколению традиции. В смысловом пространстве педагогической культуры традиционного типа принцип культуросообразности образования определяется как принцип сообразности со сложившейся традицией.

Педагогическая культура утилитарного типа ориентирует на воспитание homo utilitarian – человека утилитарного, индивидуальности, интерпретирующей сложившиеся в культуре ценностно-смысловые, нормативно-регулятивные установления и предписания исходя из ситуационной пользы, целиком и полностью посвящающей свою жизнь общественно или индивидуально полезной деятельности. В смысловом пространстве педагогической культуры

¹ См. «Образование и наука» 2014. № 1 (110). С. 3–16; а также рубрику «Дискуссии» в № 2 (111), 3 (112), 7 (116).

утилитарного типа принцип культуросообразности образования определяется как принцип сообразности с социальной и/или индивидуальной пользой.

Педагогическая культура креативного типа направлена на воспитание homo creator – творческой личности, чье существование есть самоорганизация, осуществляемая в пространстве между традицией и новацией, абсолютными и относительными, универсальными и партикулярными смыслами бытия, между социальными и индивидуальными, коллективистскими и индивидуалистскими его аспектами. Воспитание творчески мыслящей личности связано с актуализацией креативной модальности отношения к миру как цели творческой деятельности, с развитием потребности в самоактуализации. В рамках педагогической культуры креативного типа принцип культуросообразности образования означает сообразность с творчеством. Реализация этого принципа связана с культивированием не только оригинальности, неординарности, нетривиальности мышления, но с формированием созидательного, нацеленного на приращение бытия отношения к миру.

Научная новизна исследования заключается в оригинальности его как методологии, так и результатов – сконструирована авторская типология педагогической культуры.

Практическая значимость. Предлагаемая типология педагогической культуры может служить инструментом анализа современного образования, выявления его специфики и путей модернизации.

Ключевые слова: культура, образование, традиционализм, утилитаризм, креативизм.

DOI:10.17853/1994-5639-2015-6-116-128

Yarkova Elena N.

Doctor of Philosophy, Professor, Department of Philosophy, Tyumen State University, Tyumen (RF).

E-mail: mimus.lena@mail.ru

EDUCATION AND CULTURE (CONCERNING THE PROBLEM IN SEARCH THE PRINCIPLE OF EDUCATION ADEQUACY)

Abstract. This article develops a theme raised in the study «Education in Search of the Adequacy principle» by Yu. V. Larin, whereas the topical principle of modern education is the principle of cultural adequacy.

The aim of the study is the analysis of value-semantic content of the principle of cultural adequacy of education.

Methods of the study are formed by appeal to cultural approach connecting methods of ideal typing and value-semantic reconstruction.

Results. In general, there are three types of culture based on the explication of the three modality human relations to the world: «the world is a condition», «the world is a tool», «the world is a purpose»; and, accordingly, three types of pedagogical culture: traditional, utilitarian, creative.

Traditional pedagogical culture focuses on education homo traditional – traditional man, the individual, the obedient executor of the culture value semantic, regulatory policies and regulations, subordinating its activity transmitted from generation to generation tradition. The semantic space of traditional pedagogical culture principle of cultural adequacy education is defined as the principle of consistency with established tradition.

Pedagogical culture of utilitarian type directs a homo utilitarian – utilitarian man, individuality, interpreting the culture value semantic, legal and regulatory requirements and on the basis of situational use, fully to the publication of his life publicly or individually beneficial activities. The utilitarian type principle of cultural adequacy of education is defined as the principle of consistency with the social and/or individual use in the semantic space of pedagogical culture.

Pedagogical culture of creative types is aimed at nurturing homo creator – creative person whose existence is self-organization in the space between tradition and innovation, absolute and relative, universal and particular meanings of human existence, between social and individual, collectivist and individualism aspects. Teaching of creatively thinking personality is associated with updating of creative modality attitude toward the world as creative activity, with the development of the needs for self-actualization. The cultural adequacy principle within the framework of pedagogic culture of creative type education means congruity with creativity. The implementation of this principle is related to the cultivation not only of originality, extraordinary, nontrivial thinking, but the formation of creational, aimed at an increment in life to the world.

Scientific novelty of the research concludes in originality, as well as research methodology and its results; the author's typology of pedagogical culture is designed.

Practical significance. The proposed typology of pedagogical culture can serve as a tool for the analysis of modern education; identify its specificity and ways of upgrading.

Keywords: culture, education, traditionalism, utilitarianism, creativity.

DOI:10.17853/1994-5639-2015-6-116-128

В одном из номеров журнала, который читатель держит в настоящий момент в руках, была напечатана дискуссионная статья Ю. В. Ларина «Образование в поисках принципа сообразности» [5]. Хочется обратить внимание на семантическую емкость названия статьи: помимо призыва к поиску некоего нового всеобщего целевого и регулятивного принципа образования, оно, благодаря словосочетанию «сообразность образования», в имплицитном виде содержит идею обретения образованием своей аутентичности – подлинной сущности и подлинного предназначения. Значимость проблемы, сформулированной автором статьи, трудно преувеличить, по сути, в ней в свернутом виде содержится множество частных проблем, связанных с конкретными явлениями, процессами, происходящими в современном образовании. По уровню рефлексии эта статья, несомненно, философская, однако размышления, порождаемые ею,

выводят и к иным областям науки – педагогике, культурологии. Несмотря на то, что нашей задачей не является рецензирование этой статьи, хочется отметить ее концептуальную стройность, научную строгость, метафорически яркий язык. Концепцию Ю. В. Ларина можно представить как своего рода матричную структуру, состоящую из трех вертикальных рядов, включающих по три элемента каждый.

Она отталкивается от постулата тройственной сущности человека как биологического, социального и культурного существа. Эти три ипостаси человека «открываются» тремя историческими типами педагогической науки:

- классическим, в рамках которого человек рассматривается как природное существо;
- неклассическим, в пространстве которого человек позиционируется как существо социальное;
- постнеклассическим, в русле которого формируется идея человека как, в первую очередь, существа культурного.

В свою очередь, три типа научного обоснования сущности человека определяют три принципа сообразности образования: природосообразность, социосообразность и культуросообразность. Таким образом, выстраивается симметричная, эстетически изящная структура, осью которой выступает педагогическая наука, которая рассматривается как высшая инстанция, выявляющая сущность человека и определяющая цели и принципы развития образования.

Предлагаемая Ю. В. Лариным концептуальная схема представляет логически безупречной, непротиворечивой. Вместе с тем, именно эти ее качества вызывают определенные сомнения относительно ее репрезентативности. Невольно приходит на память знаменитая «теорема о неполноте знаний» Геделя, которая гласит: если формальная система непротиворечива, то она неполна... [12, с. 5].

И в самом деле, предлагаемая концепция, если рассматривать ее не как логическую конструкцию, а как стратегию поведения в реальном образовательном процессе не только не полна, но и в достаточной степени неопределенна, а потому и неоперациональна. Наиболее уязвимым ее местом является сам принцип культуросообразности, призванный, по словам автора, стать прорывом «современного образования к новым и более сообразным каждому конкретному человеку горизонтам его смысловых ориентаций в современном мире» [5, с. 13]. Это обстоятельство фиксирует и сам Ю. В. Ларин: «Конечно же, содержательное наполнение данного принципа во всей его творческой продуктивности пока еще далеко не явственно...» [5, с. 11].

Что же такое принцип культуросообразности образования? Если учесть ту неоспоримую истину, что культура бесконечно разнообразна, что существует множество национальных, этнических, региональных культур,

то, очевидно, первое, что может прийти в голову интерпретатору принципа культуросообразности образования, это его понимание как принципа мультикультурализма образования [15]. Однако такое понимание для современного образования едва ли является перспективным, т. е. открывающим некие новые горизонты образовательной деятельности. Мультикультурализм как тактически позитивная идея вряд ли может служить стратегической целью современного образования. Более того, его превращение во всеобщий принцип и обязательное предписание, как свидетельствует опыт, оборачивается серьезными негативными, ведущими к оскудению содержания образования последствиями. В качестве подтверждения своим рассуждениям приведу слова Джона Серля, который, критикуя радикальный мультикультурализм американского образования, утверждает, что инициируемый им отказ от преподавания универсальной общечеловеческой культуры, приводит к тому, что «мы преподаем узкий провинциализм, сектантство, внушающие человеку, что его самые важные свойства – это его раса, пол, этническая или классовая принадлежность» [10, с. 85].

Естественной реакцией на изъяны мультикультурализма является инверсия к его противоположности – принципу монокультурализма. Однако идея трактовки принципа культуросообразности образования как монокультурализма, т. е. привязки образования к какой-либо одной, например, российской или европейской культуре, также позитивна лишь тактически, а стратегически, несомненно, близорука, поскольку чревата либо изоляционистскими, крайне саморазрушительными, либо ассимиляционными, чрезвычайно негативно сказывающимися на культурах-реципиентах, тенденциями. За примерами, как говорится, ходить далеко не надо. Сегодня все мы являемся свидетелями последствий не во всем успешного внедрения принципов европейского образования в российскую образовательную систему.

Конечно, можно, отказавшись от крайностей мультикультурализма и монокультурализма, попытаться найти некоторую середину, однако эти поиски зачастую приводят в России провозглашению, условно говоря, «шедеврального подхода», в рамках которого принцип культуросообразности трактуется как принцип партиципации к «лучшим», «совершенным» творениям человеческой культуры. Разумеется, такое решение ни у кого не может вызвать возражений, проблема заключается лишь в критериях, по которым следует «отбирать» эти «лучшие» и «совершенные» продукты культуры и отбраковывать «худшие» и «несовершенные» – о вкусах не спорят.

Итак, как же следует понимать принцип культуросообразности, дабы этот принцип превратился в действенный аттрактор, движущую силу самоорганизации системы образования в России и в мире? Как следует трактовать этот принцип, чтобы он способствовал обретению современным образованием своей аутентичности – подлинной сущности и подлинного предназначения?

Как представляется, для выявления глубинной содержательной и созидательной сути этого принципа, для наполнения его конкретным смыслом нужна некая дополнительная объяснительная схема, которая бы не перечеркивала схематизм Ю. В. Ларина, но соединялась бы с ним по сформулированному Н. Бором принципу дополнительности, согласно которому только совокупность различных объяснительных конструкций дает полное представление об изучаемых явлениях как целостных объектах [1, с. 60–61].

Начнем с того, что для экспликации значения принципа культуросообразности образования нужна некая иная, отличная от предложенной Ю. В. Лариным, точка отсчета. Какая именно? Как представляется, ею должна стать культура, понимаемая нами как лежащая в основании социального бытия ценностно-смысловая, нормативно-регулятивная, знаково-коммуникативная система. Это резонно: коль скоро мы хотим понять, в чем заключается суть культуросообразности образования, логично обратиться к культуре. Однако это не означает «выпадения» из поля зрения человека, поскольку именно человек есть одновременно субъект и объект культуры, т. е. существо, создающее культуру и создаваемое культурой.

Выбор культурологического ракурса рассмотрения интересующей нас проблемы приводит к констатации того очевидного факта, что образование, будучи частью культуры, одним из способов ее воспроизводства, с момента своего появления (а это случилось задолго до формирования педагогической науки как таковой), было культуросообразным, и сегодня вне зависимости от пристрастий тех или иных авторов к тем или иным принципам (природосообразности, социосообразности) образование по-прежнему сообразно той культуре, в пространстве которой оно существует.

Понимание неразрывной связи культуры и образования способствовало появлению такой новой дисциплины, синтезирующей научные идеи педагогики и культурологии как педагогическая культурология [2]. Центральное понятие этой дисциплины «педагогическая культура», с одной стороны, отражает то обстоятельство, что образование и педагогика есть явления культурно обусловленные, культурно детерминированные, с другой стороны, содержит представление о различных типах педагогической культуры, следовательно, возможности различных содержательных трактовок принципа культуросообразности образования.

О каких типах педагогической культуры идет речь? Сама процедура типологии – достаточно творческий метод, она предполагает множество различных решений. Мы оттолкнемся от широко апробированной нами типологии культуры, включающей традиционный, утилитарный, креативный типы [14, с. 95]. В основание данной типологии положен модус отношения человека к миру, представляющийся нам ключевым смыслом, определяющим не только то, как человек представляет мир и устанавливает свое место в мире, но и то, как он обустривает свое жизненное про-

странство, как организует свою деятельность, как созидает самого себя, т. е. какие принципы кладет в основание образования и воспитания.

У истоков *культуры традиционного типа* лежит специфический модус мировосприятия «мир – условие», его суть заключается в осмыслении мира как божественного или космического порядка, который следует принимать, которому следует подчиняться. Этот порядок котируется как заданная некоей высшей силой незыблемая традиция, которая позиционируется как высший авторитет, устанавливающий смыслы существования человека.

Для традиционной педагогической культуры знание и образование сакральны, поскольку их назначение – сохранение и передача традиции. Для учителя знание выступает как доктрина, а для ученика как дисциплина, соответственно, обучение носит сугубо монологический, апеллирующий к памяти ученика, «катехический характер» [4, с. 525].

Важнейшая задача образования с позиций традиционной педагогической культуры – воспитание *homo traditional*, человека традиционного, индивида – послушного исполнителя сложившихся в культуре ценностно-смысловых, нормативно-регулятивных установлений и предписаний, целиком и полностью подчиняющего свою деятельность передаваемой от поколения к поколению традиции, полагающего родовые качества человека более важными, нежели индивидуальные. Такой тип педагогической культуры хорошо описан в литературе. В его смысловом пространстве принцип культуросообразности образования есть не что иное, как принцип сообразности со сложившейся традицией.

Принцип сообразности с традицией был главенствующим на протяжении многовекового развития образования, под его флагом формировалось университетское образование как таковое. Он культивировался в средневековых европейских университетах, где в качестве нормы поведения бакалавров, лиценциатов, магистров, деканов, ректоров выступал монашеский идеал послушания. Лекции (чтение вслух канонического текста) и семинары-диспуты (обсуждение прочитанного) составляли основные формы обучения. Средневековый диспут трудно называть диалогом. В его основе лежало представление о единой, возведенной писанием истине, которую следовало правильно истолковать, филигранно отточить и детализировать. Подобного рода диспут по существу своему был монологичен, он не предполагал наличия различных содержательных позиций, противоположных видений той или иной проблемы. Соответственно, и «научная» деятельность сводилась к чтению и комментированию авторитетных текстов. Средневековый ученый – доктор (*латин.* – «тот, кто знает») позиционировался как эксперт, эрудит в сфере религиозных текстов. Сообразно этому определялись и установки средневекового воспитания, в русле которого культивировались не оригинальность и неординарность, но соответствие сложившемуся канону [8, с. 139–152].

У истоков культуры утилитарного типа – модус мировосприятия «мир – средство», его суть заключается в осмыслении мира как средства существования человека; природа в таком контексте осмысливается как неисчерпаемый резервуар ресурсов, призванных удовлетворять растущие потребности индивидуума и общества. В качестве высшей ценности утилитаризм полагает благо человека и/или общества, он имеет в своем основании принцип полезности, который нацеливает на поиск эффективных форм жизнедеятельности.

В рамках культуры утилитарного типа происходит десакрализация знания, складывается отношение к нему как средству достижения социального/индивидуального блага, как к орудию построения счастливой жизни. Например, Р. Барроу полагает, что практические директивы в сфере образования должны исходить из Верховного ценностного принципа – счастья человека [16, с. 149]. В таком смысловом контексте знание для учителя выступает как позитивная наука, для ученика – как свод полезных, в широком смысле, технологий. Именно такое отношение к знанию описывает Ж. Ф. Лиотар, утверждающий, что если главной движущей силой к знанию становится производительность, то «явно или неявно, но вопрос, задаваемый студентом, проходящим профессиональную подготовку государством или учреждением высшего образования, – это уже не вопрос “Верно ли это?”, но “Чему это служит?”. В контексте меркантилизации знания чаще всего этот последний вопрос означает “Можно ли это продать?”. А в контексте повышения производительности “Эффективно ли это?”» [6, с. 142]. Присущее утилитаризму функциональное отношение к знанию обуславливает отход обучения от радикального монологизма, однако утилитарный диалог по определению ограничен, поскольку он апеллирует лишь к той части разума ученика, которая именуется инструментальным разумом. М. Хоркхаймер рассматривает инструментальный разум как разум, избавленный от поиска универсальных истин, сосредоточенный на проблеме создания технологий покорения природы и управления обществом [13, с. 24–30].

Важнейшей задачей образования с позиций утилитарной педагогической культуры является воспитание *homo utilitarian*, человека утилитарного – индивидуальности, являющей собой искусного интерпретатора сложившихся в культуре ценностно-смысловых, нормативно-регулятивных установлений и предписаний, их переиначивания под нажимом ситуационной пользы, целиком и полностью подчиняющего свою жизнь общественно или индивидуально полезной деятельности, исповедующего идеалы либо коллективизма (общественной пользы), либо индивидуализма (индивидуальной пользы).

Утилитарный тип педагогической культуры нам знаком не понаслышке, сегодня мы являемся в некотором роде и свидетелями, и участниками образовательного процесса, в смысловом пространстве которого принцип культуросообразности образования есть не что иное, как принцип сообразности с соци-

альной и/или индивидуальной пользой. Между тем история становления утилитарной педагогической культуры насчитывает не одну сотню лет. Развитие университетского образования в Европе было связано с постепенным вытеснением принципа сообразности с традицией принципом сообразности с пользой. Особенно зримой эта тенденция становится в XVIII в. Важнейшая веха на пути утилитаризации образования – промышленная революция. Рожденная ею потребность в узких специалистах радикально изменила облик университетского образования, которое приобретает все более инструментальный, технологический характер. Само обучение, постепенно утрачивая характер средневекового диспута, начинает все более уподобляться промышленному конвейеру. Формируется опытная наука, ученый обретает облик экспериментатора, естествоиспытателя, социального технолога. Соответственно этому определяются и установки нововременного европейского образования, в русле которого начинают культивироваться способности к изобретательству, полезному конструированию, социальной инженерии. В XIX в. в Европе появляются университеты второго поколения, тесно связанные с торговлей и промышленностью, строящие свои программы с учетом интересов предпринимательства.

Становление университетского образования в России происходило под знаком государственной, общественной пользы. Идеей развития национального просвещения как важнейшего условия модернизации России руководствовался один из создателей первого российского университета Петр I. В значительной степени пользоориентированным – направленным на подготовку специалистов, необходимых для ускоренной индустриализации страны, – было университетское образование в СССР.

У истоков *культуры креативного типа* лежит модус мировосприятия «мир – цель», суть которого заключается в осмыслении мира как высшей ценности и цели творчески созидательной деятельности человека. В ценностно-смысловом пространстве креативной культуры складывается отношение к знанию как к силе, преобразующей мир, созидующей новую реальность, изменяющую облик нашей планеты. Такое отношение к знанию находит воплощение в концепции ноосферы, позиционирующей разум человека как источник бережно-зиждательного отношения к природе, как определяющий ресурс социального развития. А. Д. Урсул определяет ноосферу как «социоприродную систему», в рамках которой главенствуют «нравственный разум», «интеллектуально-информационные ценности», «экогуманизм», что обеспечивает возможность коэволюции природы, общества и человека [11].

В креативном смысловом контексте знание как для учителя, так и для ученика выступает как открытая, развивающаяся информационная система, соответственно, на смену традиционалистскому монологу и утилитарно усеченному инструментальному диалогу приходит подлинный диалог, сущность которого есть сотворчество, креативная синергия. В процессе такого рода диалога осуществляется переход от одной систе-

мы знания к другой более высокой посредством синтеза противоположных точек зрения, разных позиций, представлений.

Задача образования с позиций креативной педагогической культуры – воспитание *homo creator*, человека креативного, представителя «креативного класса» – класса творческих профессионалов, специалистов, чья деятельность заключается в создании новых идей, новых технологий, новых способов жизнедеятельности [17]. Формирование такого рода человека не сводится к освоению некоей суммы креативных технологий, например технологий критического мышления [19]. Воспитание творчески мыслящей личности не технологическая, но мировоззренческая, философская проблема. Нельзя не согласиться с исследователями, которые убеждены, что «обучение креативности должно быть принято преподавателями как философия преподавания» [18, с. 677]. В сущности, «обучение креативности» есть не что иное, как нацеленность на актуализацию креативной модальности отношения к миру как цели творческой деятельности, развитие потребности в самоактуализации – наращивании и реализации своего творческого и интеллектуального потенциала [7, с. 47]. Человеком креативным может быть только личность, чье существование есть самоорганизация, осуществляемая в пространстве между традицией и новацией, абсолютными и относительными, универсальными и партикулярными смыслами человеческого бытия, между социальными и индивидуальными, коллективистскими и индивидуалистскими его аспектами. В рамках педагогической культуры креативного типа принцип культуросообразности образования означает сообразность с творчеством. Понятно, что реализация этого принципа связана с культивированием не просто оригинальности, неординарности, нетривиальности мышления, но с формированием созидательно-жиздительного, нацеленного на приращение бытия отношения к миру.

Является ли современное европейское университетское образование воплощением этого принципа? По свидетельству аналитиков, лишь отчасти: наряду с университетами «креативного профиля», где творчество культивируется как «сверху», так и «снизу», существуют и не креативные, имеющие серьезные затруднения в плане развития творческой инициативы университеты [9, с. 194]. Нечто подобное можно сказать и о современном отечественном университетском образовании, характеризуя которое В. И. Загвязинский пишет: «Пока образование удовлетворяет запросы вчерашнего, в лучшем случае сегодняшнего дня, носит догоняющий, обслуживающий характер, не обеспечивает создание опережающего потенциала, образовательного задела» [3, с. 14].

Итак, культурологический подход к проблеме поиска принципа сообразности образования позволил нам сформировать матричную концептуальную структуру, которая подобно концепции Ю. В. Ларина состоит из

трех вертикальных рядов, включающих по три элемента каждый: три модальности мировосприятия «мир – условие», «мир – средство», «мир – цель» составляют основание соответственно трех типов культуры в целом и педагогической культуры в частности: традиционного, утилитарного, креативного; эти типы культуры порождают три варианта трактовки принципа культуросообразности образования: сообразность со сложившейся традицией, сообразность с социально/индивидуальной пользой, сообразность с творчеством. Насколько непротиворечива эта схема – судить читателю, однако очевидно, что подобно схеме Ю. В. Ларина она неполна уже только потому, что культура – феномен развивающийся, следовательно, не поддающийся исчерпывающей формализации.

К сказанному хотелось добавить еще одно соображение: построение предложенной вниманию читателя концептуальной схемы продиктовано не только теоретическим интересом. Принцип культуросообразности образования – чрезвычайно многозначное понятие, и от того, какое значение мы (я имею в виду, в первую очередь, преподавателей высшей школы) в него вкладываем, без преувеличения зависит судьба университетского образования в России.

*Статья рекомендована к публикации
д-ром пед. наук, проф А. Ф. Закировой*

Литература

1. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. Москва: Наука, 1989. 400 с.
2. Видт И. Е. Введение в педагогическую культурологию: учебное пособие. Тюмень: ТюмГУ, 2000. 101 с.
3. Загвязинский В. И. Целевые ориентиры реформирования российского образования // Вестник Тюменского государственного университета. 2013. № 9. С. 7–16.
4. Кант И. Собрание сочинений: в 8 т. Москва: ЧОРО, 1994. Т. 6. 613 с.
5. Ларин Ю. В. Образование в поисках принципа сообразности // Образование и наука. 2014. № 1 (110). С. 3–16.
6. Лиотар Ж. Ф. Состояние постмодерна. Москва: Институт экспериментальной социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 1998. 160 с.
7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. Москва: Смысл, 1999. 425 с.
8. Огурцов А. П. Дисциплинарная структура науки: генезис и обоснование. Москва: Наука, 1988. 256 с.
9. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / под научной редакцией В. И. Байденко. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 355 с.
10. Серл Д. Политика и гуманитарное образование // Отечественные записки. 2001. № 1. С. 76–90.

11. Урсул А. Д. Путь в ноосферу. Концепция выживания и устойчивого развития человечества. Москва: Луч, 1993. 275 с.
12. Успенский В. М. Теорема Геделя о неполноте. Москва: Наука, 1982. 110 с.
13. Хоркхаймер М. Затмение разума. К критике инструментального разума. Москва: Канон, 2011. 224 с.
14. Яркова Е. Н., Ларин Ю. В., Павлов А. В. Эпистемология культуры как направление исследований // Вестник Тюменского государственного университета. 2013. № 10. С. 91–99.
15. Banks J. A., McGee Banks C. A. Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 2010. 462 p.
16. Barrow R. Plato, utilitarianism and education. London; New York: Routledge, 2010. 211 p.
17. Florida R. L. The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life. New York: Basic Books, 2003. 434 p.
18. Wadaani M. R. Teaching for Creativity as Human Development toward Self-Actualization: The Essence of Authentic Learning and Optimal Growth for All Students. Creative Education. 2015. № 6. P. 669–679.
19. Watson-Glasner. Critical Thinking Appraisal User-Guide and Technical Manuel. London: Pearson Education Ltd., 2012. 88 p.

References

1. Bohr N. Atomnaya fizika i chelovecheskoe poznanie. [Atomic Physics and human knowledge]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science], 1989. 400 p. (In Russian)
2. Vidt I. E. Vvedenie v pedagogicheskuyu kulturologiyu. [Introduction to pedagogical study of culture]. Tyumen: Tyumen State University, 2000. 101 p. (In Russian)
3. Zagvyazinsky V. I. Celevye orientiry reformirovaniya rossijskogo obrazovaniya. [Objectives of the Russian Education Reformation]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Tyumen State University]*. 2013. № 9. P. 7–16. (In Russian)
4. Kant I. Sobraenie sochinenij: v 8 t. Collected works in 8 volumes. Moscow: Publishing House ChORO, 1994. V. 6. 613 p. (In Russian)
5. Larin Yu. V. Education in Search of the Adequacy principle. *Obrazovanie i nauka. Izv. UrO RAO. [Education and science. News of Ural Branch of Russian Academy of Education]*. 2014. № 1 (110). P. 3–16. (In Russian)
6. Lyotard J. F. Sostoyanie postmoderna. [The postmodern condition]. Moscow: Institut jeksperimental'noj sociologii. [Institute of Experimental Sociology]; St.-Petersburg: Publishing House Aletejja, 1998. 160 p. (In Russian)
7. Maslow A. Novyye rubezhi chelovecheskoy prirody. [New frontiers of human nature]. Moscow: Publishing House Smysl. [Sense]. 1999. 425 p. (In Russian)
8. Ogurtcov A. P. Distiplinarnaya struktura nauki. Ee genezis i obosnovanie. [Disciplinary structure of Science: Its Genesis and rationale]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science], 1988. 256 p. (In Russian)

9. Osnovnyie tendentsii razvitiya vysshego obrazovaniya: globalnyie i bolonskie izmereniya. [The main trends of development of higher education: global and Bologna]. Under the scientific supervision of V. I. Bajdenko. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [The research centre of problems of quality of experts' preparation]. 2010. 355 p. (In Russian)
10. Searle J. Politika i gumanitarnoe obrazovanie. [Politics and education in the humanities]. *Otechestvennyie zapiski. [Russian Notes]*. 2001. № 1. P. 76–90. (In Russian)
11. Ursul A. D. Put v noosferu. [Way to the noosphere]. Kontseptsiya vyizhivaniya i ustoychivogo razvitiya chelovechestva. [Concept of survival and sustainable development of mankind]. Moscow: Publishing House Luch, 1993. 275 p. (In Russian)
12. Uspensky V. M. Teorema Gedelja o nepolnote. [Gödel's incompleteness theorems]. Moscow: Publishing House Nauka. [Science], 1982. 110 p. (In Russian)
13. Horkheimer M. Zatmenie razuma. [Eclipse of minds]. K kritike instrumentalnogo razuma. [The critique of instrumental reasoning power]. Moscow: Publishing House Kanon, 2011. 224 p. (In Russian)
14. Yarkova E. N., Larin Yu. V., Pavlov A. V. Jepistemologija kul'tury kak napravlenie issledovanij. [Epistemology of culture as a direction of research]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of Tyumen State University]*. 2013. № 10. P. 91–99. (In Russian)
15. Banks J. A., McGee Banks C. A. Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc., 2010. 462 p. (Translated from English)
16. Barrow R. Plato, utilitarianism and education. London; New York: Routledge, 2010. 211 p. (Translated from English)
17. Florida R. L. The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life. New York: Basic Books, 2003. 434 p. (Translated from English)
18. Wadaani M. R. Teaching for Creativity as Human Development toward Self-Actualization: The Essence of Authentic Learning and Optimal Growth for All Students. *Creative Education*. 2015. № 6. P. 669–679. (Translated from English)
19. Watson-Glaser. Critical Thinking Appraisal User-Guide and Technical Manuel. London: Pearson Education Ltd., 2012. 88 p. (Translated from English)